

Cómo apreciar la diversidad lingüística y no aburrirse en el intento: la enseñanza de la variación desde una metodología comparativa y reflexiva



Bárbara Marqueta Gracia
Universidad de Zaragoza, España
marqueta@unizar.es

Francisco Rubio Orecilla
Universidad de Salamanca, España
rubioorecilla@usal.es

Trabajo recibido el 1 de julio de 2024 y aceptado el 11 de octubre de 2024.

Resumen

En el sistema educativo español actual, se abordan frecuentemente contenidos relacionados con la variedad lingüística en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Estos versan sobre temas como el origen histórico de la variación lingüística peninsular, la situación de bilingüismo y diglosia en algunas Comunidades Autónomas, las variedades del español de América y algunos conceptos técnicos, como los de variedad diatópica, diastrática, diacrónica y diafásica. Sin embargo, la aproximación a estas cuestiones es predominantemente teórica y memorística, algo que dificulta que el estudiante reconozca en las actividades del aula la diversidad lingüística real a la que se expone diariamente, de una u otra forma, y pueda apreciarla, idea que promueve explícitamente la ley educativa vigente (Real Decreto 217/2022, 41711). En nuestra contribución, tras una parte expositiva, desarrollamos una situación de aprendizaje destinada a alumnos de 1.º de Bachillerato que aborda todos los ejes de la variación, usando datos reales y poniendo el énfasis en actividades de tipo reflexivo (contraste entre variedades, reconstrucción de formas comunes, autocorrección de prejuicios, entre otras). El objetivo es buscar una mayor implicación cognitiva y personal del alumnado que la que se obtiene con la forma tradicional de abordar esta materia, persiguiendo un aprendizaje más significativo y duradero.

Palabras clave: didáctica de la Lengua, diversidad lingüística, reflexión sobre la lengua, multilingüismo, paisaje lingüístico.

How to appreciate linguistic diversity and not get bored in the process: teaching variation from a comparative and reflective methodology

Abstract

In the current Spanish education system, content related to linguistic variety is frequently addressed in the subject of Spanish Language and Literature. These deal with topics such as the historical origin of peninsular linguistic variation, the situation of bilingualism and diglossia in some regions, American varieties of Spanish, and some technical concepts, such as diatopic, diastratic, diachronic, and diaphasic variety. However, the approach to these issues is predominantly theoretical and rote, which makes it difficult for students to recognise in classroom activities the real linguistic diversity to which they are exposed daily, in one way or another, and to appreciate it, an idea explicitly promoted by the current education law (Real Decreto 217/2022, 41711). In our contribution, after an expository part, we develop a didactic proposal aimed at 1st Baccalaureate students that addresses all the axes of variation, using real data, and placing the emphasis on reflective activities (contrast between varieties, reconstruction of common forms, reasoned choice between multiple answers, self-correction of prejudices, among others). To do this, tools from the historical-comparative method are frequently used. The proposal aims to seek a greater cognitive and personal involvement of the students than that obtained with the traditional way of approaching this subject, in pursuit of more meaningful and lasting learning.

Keywords: language teaching, linguistic diversity, reflection on language, multilingualism, linguistic landscape.

Como valorizar a diversidade linguística e não se cansar de tentar: ensinando a variação a partir de uma metodologia comparativa e reflexiva

Resumo

No atual sistema educativo espanhol, os conteúdos relacionados com a variedade linguística são frequentemente abordados na disciplina de Lengua Castellana y Literatura. São abordados temas como a origem histórica da variação linguística peninsular, a situação do bilinguismo e da diglossia em algumas Comunidades Autónomas, as variedades do espanhol americano e alguns conceitos técnicos, como a variedade diatópica, diastrática e diafásica. No entanto, a abordagem a estas questões é predominantemente teórica e mecânica, o que dificulta aos alunos o reconhecimento, nas actividades de sala de aula, da diversidade linguística real a que estão expostos diariamente, de uma forma ou de outra, e a sua valorização, uma ideia explicitamente promovida pela atual lei da educação (Real Decreto 217/2022, 41711). Na nossa contribuição, após uma parte expositiva, desenvolvemos uma proposta didática destinado aos alunos do 1º ano do bacharelato que aborda todos os eixos de variação, utilizando dados reais, e colocando a ênfase em actividades reflexivas (contraste entre variedades, reconstrução de formas

comuns, escolha fundamentada entre respostas múltiplas, auto-correção de preconceitos, entre outras). Para isso, são frequentemente utilizadas ferramentas do método histórico-comparativo. O objetivo da proposta é procurar um maior envolvimento cognitivo e pessoal dos alunos do que aquele que se obtém com a forma tradicional de abordar este tema, em busca de uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Palavras-chave: ensino das línguas, diversidade linguística, reflexão sobre a língua, multilinguismo, paisagem linguística.

1. Introducción

Es posible que muchos docentes de las asignaturas iniciales de Lingüística en los Grados puedan refrendar lo siguiente: nuestros estudiantes suelen sorprenderse cuando afirmamos que no hay una variedad o lengua inherentemente mejor o peor que otra, que cada una de ellas puede revelar alguna propiedad sobre el lenguaje que haya sido previamente desatendida, o que una persona que domina perfectamente el español en su registro formal puede ser, comunicativamente, un fracaso si no es capaz de adaptarse al contexto.

Las preguntas que surgen, evidentemente, son las siguientes: ¿cómo pueden haber desarrollado esta visión restrictiva y prejuiciosa de la variación lingüística? (Nieto, Recio y Tomé 2021, 15) ¿Acaso contribuye el entorno académico, de alguna manera, a facilitar esta visión? ¿O se trata de un fenómeno de índole social difícilmente mitigable o controlable por nuestra parte?

En respuesta a la última de las preguntas, el prestigio del monolingüismo, es decir, el creer en la existencia de una lengua superior, que no debe ser corrompida, puede remontarse hasta el propio mito de la Torre de Babel que da nombre a nuestra propuesta didáctica, y alcanza su auge en el siglo XIX de la mano de la primavera de los pueblos, momento en que la lengua se convierte en un elemento indispensable de la identidad de las naciones.

Centrándonos ya en los entornos educativos, algunos lingüistas plantean que ya no es posible responsabilizar a la Real Academia Española de ejercer una influencia decisiva en el profesorado de Lengua Castellana, promoviendo la enseñanza de una única norma culta, la del español centro-norte peninsular (López García 2010), o transmitiendo a la sociedad la idea de que la adquisición de esta última es el elemento indispensable para que el sistema educativo sirva como ascensor social.

Buscando otros posibles actores institucionales a los que responsabilizar del desconocimiento de los jóvenes españoles de la naturaleza de la diversidad lingüística, hemos revisado los currículos de Bachillerato¹ de

1 El Bachillerato español es un periodo de dos cursos que los alumnos, típicamente entre los 16 y 18 años, cursan tras su formación obligatoria antes de acceder a la Universidad.

la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, desde la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* o LOGSE (1992) hasta la actual *Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación* o LOMLOE (2022). Pese a la alternancia entre gobiernos conservadores y progresistas en la configuración de estas leyes —y las enormes y mediáticas polémicas que suscita la docencia en lenguas cooficiales en la esfera política española—, todos ellos mencionan de manera explícita la diversidad lingüística como uno de los objetivos curriculares de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Veamos tres ejemplos (hemos subrayado los aspectos de mayor interés para nuestra contribución):

Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato.

Objetivos: 3. Observar la situación lingüística —de la propia comunidad, de España y del mundo— y estudiar las relaciones entre las diversas lenguas del país y sus variedades como manifestaciones de su naturaleza socio-histórica, para *favorecer una actitud consciente y respetuosa con la riqueza plurilingüe y pluricultural.*

Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato.

Objetivos: 7. Valorar la realidad plurilingüe y pluricultural de España, conociendo el origen y el desarrollo de las distintas lenguas constitucionales y de sus variedades; dedicando, además, una especial atención al español de América. Contenidos: Origen y desarrollo de la lengua española. Las lenguas constitucionales. El bilingüismo. Variedades del español. El español de América. Características lingüísticas del español actual.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Conocimiento de la lengua: Conocimiento de la pluralidad lingüística de España, de sus causas históricas, de las situaciones de bilingüismo y diglosia y desarrollo de una actitud positiva ante la diversidad y convivencia de lenguas y culturas. Criterio de evaluación. 9. Conocer las características generales del español de América y algunas de sus variedades, así como las coincidencias y diferencias de la norma en diferentes manifestaciones orales y escritas, literarias y de los medios de comunicación.

Como es esperable, los libros de texto concebidos bajo estas leyes dedican una parte proporcional a estos objetivos curriculares y encontramos temas que exponen cuestiones relacionadas con la variedad lingüística. Sin embargo, Hernández Muñoz, Muñoz Basols y Soler Montes (2022, 14), están en lo cierto cuando describen el tratamiento que de la diversidad lingüística suele darse en los materiales didácticos en estos términos:

Las publicaciones existentes adoptan principalmente un criterio descriptivo e historicista que, en muchos casos, se limita a ofrecer un recorrido por las variedades más representativas de la lengua y que enumera los rasgos comunes y específicos de las comunidades de habla desde el punto de vista dialectal. Es decir, se trata de información meramente lingüística en la que se detallan las características fonético-fonológicas, morfosintácticas, léxico-semánticas y pragmáticas del idioma, aunque sin abordar una dimensión crítica en conexión con las transformaciones sociales recientes y las prácticas docentes que tienen lugar en el aula.

Intuitivamente, esto parece ser así. No hace falta tener demasiada imaginación para suponer que un joven empresario, brillante alumno de lengua,

pueda decidir no contratar a un candidato que dice *¿a quién tú viste?* por no hablar correctamente español (ejemplo de Moreno Fernández 2020, 96), aunque —vano consuelo— siga siendo capaz de definir con precisión *variante diatópica, diastrática y diafásica*.

Finalmente, cabe preguntarse por la relevancia que el profesorado concede a la enseñanza de la diversidad lingüística. No disponemos de ningún estudio actualizado que incluya una valoración general de la actitud de los docentes de institutos españoles hacia la diversidad lingüística (véase, sin embargo, Andiñ Herrero 2009 para el ámbito de ELE). Salazar Caro y Pérez (2023) elaboran un estudio sobre las actitudes hacia la diversidad lingüística del profesorado colombiano, mostrando que la mayoría consideran que la variación lingüística en su alumnado es un problema. Los encuestados, además, consideran que las variantes que estos jóvenes traen de casa son “pobres y poco complejas”, lo que, como todo lingüista sabe, es un tópico que, por antiguo, no es por ello más cierto.

En lo que concierne a las actitudes hacia las variedades geolectales del español, Ortiz Jiménez (2019) elabora un estudio que permite concluir que el profesorado prefiere aquellas que presentan más rasgos comunes con el estándar castellano (otorgan puntuaciones más altas al español de México o de Colombia que al de Andalucía o Caribe). Ello parece indicar que, por mera inercia sociocultural quizá, el registro formal del español centro-norte peninsular sigue siendo el considerado prestigioso. Dicho de otro modo: la sociedad en general, incluyendo en ella a la mayor parte del profesorado, no parece haberse hecho eco de los cambios en la actitud hacia la variación promovidos a nivel institucional.

Numerosas referencias bibliográficas abordan las actitudes del profesorado hacia las lenguas o variedades propias del alumnado en contextos educativos donde se proporciona instrucción en el registro formal de una lengua de prestigio. Normalmente, los docentes, bienintencionados, desaconsejan y sancionan en el entorno educativo el uso de fenómenos de variación como el *code-switching* o las interferencias, creyendo que son errores expresivos, aunque está probado que ninguno de estos fenómenos de variación supone impedimento alguno para el desarrollo cognitivo del aprendiente (Vergara Wilson y Pascual y Cabo 2019, 171).

Todo parece indicar, en definitiva, que es necesaria una exigente, y relativamente urgente, revisión por parte del profesorado y de los demás agentes educativos de sus creencias acerca de la variación lingüística. Por poner un ejemplo, es difícil encontrar un aula pública en España donde, al menos, uno de los estudiantes no proceda de un entorno familiar en el que se hable una lengua tipológicamente distante del español (chino, árabe, urdu, wolof). Esta presencia de la variación en lo cotidiano puede ser el punto de partida de situaciones de aprendizaje que contribuyan al estudio de la diversidad lingüística de una manera significativa.

Lo restante del artículo se articula de la manera siguiente. En el apartado 2, revisaremos críticamente las propuestas teóricas y metodológicas que

tres libros de texto actualizados conforme al nuevo marco legal realizan en su aproximación a la diversidad lingüística. En el apartado 3, expondremos aquellos aspectos de la diversidad lingüística que pueden resultar en mayor medida provechosas pedagógicamente. En el apartado 4, desarrollaremos una propuesta integral o “situación de aprendizaje”, denominada *La escuela de Babel*, con la intención de ofrecer al profesorado un modelo de trabajo de los saberes básicos y competencias específicas destinados a desarrollar la Competencia Plurilingüe (incluida la plurilectal) en el alumnado de Bachillerato.

2. El tratamiento de la diversidad lingüística en el aula de lengua

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, la presencia de objetivos pedagógicos relacionados con la enseñanza de la diversidad lingüística en un currículo de Bachillerato no es, por sí misma, una novedad. Sin embargo, la legislación española más reciente —*Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato*— sí resulta innovadora en los siguientes cuatro aspectos:

- 1) La prevalencia de la diversidad lingüística como aspecto curricular. Basta con comparar el número de veces que aparece la palabra diversidad (en relación con el lenguaje y las lenguas) en este documento con sus usos en los currículos anteriores.
- 2) La presencia transversal del enfoque plurilingüe en diferentes materias, como latín, griego o lengua extranjera.
- 3) El enfoque más práctico que teórico de los descriptores.
- 4) El énfasis en la didáctica de lenguas y variedades en contraste o el desarrollo de la “competencia plurilingüe”.

Una vez expuestas estas ideas, presentamos al lector algunos extractos del Real Decreto para que pueda comprobar por sí mismo los aspectos identificados (los subrayados son nuestros):

R.D. 243/2022, p. 21. Definición de Competencia Plurilingüe: *Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.*

R.D. 243/2022, p. 219. Competencia específica 1 en la materia de Lengua Castellana y Literatura: *La primera de las competencias específicas de la materia profundiza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal de España y del mundo con el propósito de favorecer actitudes de aprecio a dicha diversidad, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos.*

R.D. 243/2022, p. 229. Primer bloque de Saberes Básicos en la materia de Lengua Castellana y Literatura

- *Las lenguas de España y los dialectos del español.*
- *Estrategias avanzadas de la reflexión interlingüística.*
- *Diferencias entre los rasgos propios de las variedades dialectales (fónicos, gramaticales y*

léxicos) y los relativos a los sociolectos y los registros.

– Indagación y explicación de los conceptos de norma culta y estándar, atendiendo a su utilidad y a su diversidad en la lengua española.

– Detección de prejuicios y estereotipos lingüísticos con la finalidad de combatirlos.

Las editoriales, a la hora de interpretar las nuevas exigencias curriculares, han tenido un panorama complicado. Con las leyes anteriores, el foco estaba en el conocimiento teórico de la variación, pero la nueva ley no parece renunciar a esto, aunque añade un enfoque eminentemente más práctico y, significativamente, plurilingüe o plurilectal. Analicemos cuáles son las decisiones adoptadas por tres de ellas. Se han seleccionado aleatoriamente libros de editoriales, siendo el único requisito su difusión amplia.

Empezaremos por el libro de Santillana de 1.º de Bachillerato (2022). En él se dedican dos unidades a la diversidad lingüística, una primera que se centra en las variedades de la lengua, y una segunda en la situación lingüística del español. Ambas presentan un compendio teórico actualizado y exhaustivo sobre los temas abordados.

La exposición teórica viene acompañada, como es habitual, de una batería de actividades. En la primera unidad, encontramos una actividad inicial que invita al alumnado a reflexionar sobre la diferente manera de hablar de sus iguales en edad respecto a otras personas. Después, se suceden actividades sobre una diversa selección de textos breves que abundan en las variantes objeto de estudio, a partir de los cuales se pide al alumnado, por ejemplo, deducir las características de sus interlocutores, identificar rasgos lingüísticos característicos de una variedad, reescribirlos para que presenten otras características, buscar la procedencia de préstamos en el diccionario, o a qué jerga pertenecen diferentes palabras. Junto a la actividad inicial, destacan, por movilizar en mayor medida la reflexión metalingüística del alumnado, una que demanda que piensen en cómo habla un personaje que admiren y que transcriban o inventen una intervención suya, o algún par mínimo que pide la reflexión del contraste entre dos variedades. En la segunda unidad, hay una reflexión inicial sobre la importancia del bilingüismo, actividades de consulta sobre las situaciones lingüísticas de diferentes países, investigación sobre topónimos, búsqueda en diccionario del étimo latino de algunas palabras, y la identificación de las características fonéticas de su desarrollo en castellano. Las actividades con lenguas cooficiales y variedades geolectales presentan textos escritos en los que se pide que se identifiquen rasgos característicos de la variedad. Las actividades más interesantes se encuentran en la parte final de la unidad, al margen de la exposición teórica: se pide al alumno que analice las características de un discurso de un extranjero aprendiendo español, o que busque en internet ejemplos de español en contacto.

Como vemos, las unidades de esta propuesta editorial entroncan con los *Saberes básicos* del currículo, y preparan al estudiantado para identificar variantes de diferente naturaleza, como también exige la ley. Pero llama notablemente la atención la escasez de propuestas conducentes al trabajo de la *Competencia plurilingüe* o de cualquier forma de reflexión interlingüística (unas 5 actividades de las analizadas, a lo sumo). Quizá se abusa

de actividades ligadas a textos escritos, y de la tarea identificativa, que, como sabemos, sirve fundamentalmente para que el estudiantado revise los contenidos teóricos que la unidad expone, una actividad poco exigente cognitivamente que, normalmente, supone una escasa retención de la materia a medio y largo plazo.

En la propuesta de 1.º de Bachillerato (2022) de la editorial Oxford, todo se concentra en una unidad, dedicada a la pluralidad lingüística de España y las variedades lingüísticas.

En lo que respecta a la propuesta de ejercicios, hay un menor número que en el primer libro, pero la tipología textual que se usa es más variada. Se propone identificar rasgos de las variedades en películas bastante conocidas, como *Mar adentro* u *Ocho apellidos vascos*, en el caso español peninsular, o *El secreto de sus ojos* y *Amores perros*, en el americano, y en periódicos americanos de Colombia, Perú, Puerto Rico o Argentina. El comentario dirigido de rasgos se centra, no obstante, en los más tópicos, como el voseo. Entre las actividades más interesantes, se encuentra un comentario de texto que trata los tópicos sobre cómo hablan las mujeres o hacer un árbol genealógico sobre las variedades de los familiares del alumno.

La propuesta teórica y metodológica es similar, con algunas diferencias de matiz. Por ejemplo, la unidad de Oxford hace más énfasis en los aspectos tradicionales, y contiene juicios normativos en la parte inicial del tema. Como en el caso de Santillana, apenas se presta atención a los fenómenos que implican el contacto de lenguas y variedades; no se adopta la posibilidad de trabajar la reflexión interlingüística con los contenidos de materias como latín, griego, francés o inglés; tampoco se deja demasiado espacio para que el alumno aporte sus experiencias lingüísticas individuales, como exige el nuevo currículo.

Sí es posible encontrar alguna propuesta más innovadora y ajustada a los propósitos de la LOMLOE. La que presentamos está programada para 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de la unidad “Habla del mundo” de la colección *Revela* de la editorial SM. En ella se toman como punto de partida los parecidos entre algunas palabras en sánscrito, florentino y español para introducir la rama indoeuropea de lenguas, información sobre las restantes familias, la variación de las lenguas romances en relación con el latín, además de datos acerca del español en América y en el mundo. Entre las actividades, hay una invitación constante a la reflexión por parte del alumno a través de la formulación de preguntas, y una notable presencia de lo multimodal (APPs, vídeo de una imitadora de acentos). La presencia de actividades que implican varias lenguas es notable (actividades con palabras latinas y romances, o incluso los números en diferentes lenguas antiguas).

Para nosotros, el acierto del planteamiento de los autores de esta unidad reside, simplemente, en que han sido conscientes de que, para fomentar la reflexión interlingüística e interlectal, y para captar la curiosidad y el interés de los estudiantes hacia los fenómenos de variación, difícilmente

vamos a encontrar una aliada en la presentación exhaustiva de los datos actualizados que nos proporciona la Sociolingüística en su vertiente más descriptiva. Las unidades dedicadas a la variación han sido, y siguen siendo, en nuestra opinión, demasiado extensas y teóricas. Es difícil plantear una evaluación de la materia, así concebida, que no sea la de comprobar el grado de aprendizaje memorístico por parte del alumnado.

No es nuestro deseo juzgar si es necesario o no que los estudiantes conozcan la historia de la normalización del gallego, las características de los dialectos de frontera, o los nombres de cada tipo de préstamo. Lo que sí podemos afirmar es que difícilmente van a poder desarrollar una competencia plurilingüe presentándoles una síntesis de cada variante lingüística conocida, de la misma manera que, como suele afirmar el profesor Ignacio Bosque (p.ej., 1994), no aprenderá a conducir —ni desarrollará un aprecio hacia la conducción— aquel que sea capaz de identificar todas las partes de un coche.

Los autores de este artículo creemos que, para desarrollar las competencias pretendidas en materia de diversidad lingüística, se deben aprovechar los saberes y métodos de una de las disciplinas, paradójicamente, más antiguas de la Lingüística: aquella que conocemos como lingüística histórica y comparada —sin embargo, es la responsable de que el estudio del lenguaje pudiera alcanzar la dignidad de Ciencia—.

La capacidad de focalizar la observación en lo que es igual y diferencial en cada variante, de establecer generalizaciones a partir de los datos, de testar la validez de lo observado en datos nuevos, aparece constantemente, como sabemos, en las referencias que reclaman una enseñanza de la gramática “orientada hacia las competencias” (Bosque 2018, Marqueta 2022). En su aplicación al estudio de la diversidad, el tránsito metodológico puede ser sencillo, pues, simplemente, bastaría con adoptar los aspectos básicos de la metodología comparatista en clase, en particular, la sistematicidad de las similitudes formales, y aplicar las metodologías ya conocidas de reflexión gramatical (pares mínimos, doble análisis, etc.) con fenómenos específicos de variación. Al trabajo con los textos proporcionados por el profesorado se pueden sumar propuestas dirigidas a la obtención de datos de variación del Paisaje Lingüístico por parte de los propios alumnos, pues esta disciplina está cosechando un notable éxito en su aplicación a la didáctica de segundas lenguas (Niedt y Seals 2020).

En el apartado 4, presentaremos una situación de aprendizaje que, de manera tentativa, trata de dar cabida a todos los elementos mencionados para desarrollar las competencias curriculares.

3. Contenidos y métodos del estudio de la variación que merece la pena enseñar

La atención a la diversidad lingüística, tal y como se plantea en la LOMLOE, resulta especialmente útil en un contexto sociolingüístico que, en las últimas décadas, se ha hecho plural de forma exponencial.

En efecto, el incremento de la inmigración ha dado lugar a una normativa comunitaria y estatal, y a una serie de actuaciones en el marco educativo, por lo general de implantación autonómica, orientadas a la integración escolar de la población infantil inmigrante (Aguado Odina 2005, Grañeras *et al.* 2007, Arroyo González y Berzosa Ramos 2018). Queda fuera del ámbito de este trabajo un análisis del problema didáctico que supone la escolarización de alumnos con muy diversos niveles de dominio de la lengua vehicular del aula (Fernández López 2017); pero lo cierto es que en nuestras aulas de secundaria y bachillerato la diversidad lingüística está presente de muy diversos modos. Como todo hablante de cualquier lengua, el adolescente está expuesto a la variación sociolingüística de su lengua materna, aunque sea de forma inconsciente; además, gran parte del alumnado es bilingüe —especialmente en autonomías con una lengua cooficial— o multilingüe. Incluso los monolingües tienen contacto con otras lenguas, distintas a su lengua materna, pero presentes en el sistema educativo —modernas y clásicas—, especialmente si hay programas bilingües en su centro de estudio. Así, el estudiante está expuesto al castellano como lengua oficial del estado, a las lenguas cooficiales (catalán, euskera, gallego) y regionales (aragonés, asturiano, leonés, etc.), a las lenguas de inmigración (de sus compañeros o, dado el caso, su lengua materna), y a las lenguas extranjeras que entran en la oferta educativa (inglés, francés y alemán) (Cenoz 2011, 21-23). Un alumno procedente del África subsahariana no es raro que, junto a su lengua materna, tenga más o menos conocimientos de la antigua lengua colonial de su país de origen (inglés, portugués, las más veces francés, castellano en el caso de Guinea Ecuatorial).

Por lo tanto, el número de lenguas que se pueden oír hoy en día en las calles de una ciudad de tamaño medio o en determinadas zonas rurales es muy grande, siendo, además, tipológicamente diversas y con un alto grado de alternancia de código (*code-switching*), dado que el migrante se ve inmerso en otra cultura lingüística totalmente diversa²; por lo que respecta a los jóvenes, además de convivir con la constante presencia del inglés en las más diversas manifestaciones culturales y lúdicas, las redes sociales los mantienen en contacto con las variantes latinoamericanas del castellano y del portugués, más allá de la presencia que haya en su entorno de migrantes de esos orígenes. Sorprendentemente, los informes oficiales sobre inmigración y educación se limitan a agrupar a la población migrante en sus cuidadosas tablas estadísticas por zonas amplísimas (África, Asia, Europa del este, América del Sur)³, sin prestar atención a que, desde el punto de vista lingüístico, es muy relevante para la integración de un inmigrante,

2 El Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (<https://carei.es/>) presenta su página web en árabe, búlgaro, inglés, francés, portugués, rumano, ruso, chino, polaco y wolof, e incluye información sobre alfabetización y cursos de español para inmigrantes, así como cursos de lenguas y culturas rumana y árabe marroquí. Por lo que respecta a la educación multicultural, la web *Aula Intercultural* (<https://aulaintercultural.org/>) ofrece materiales didácticos y de formación para el profesorado. En ese ámbito destacan los cuadernillos plurilingües *El mundo de Dunia*, desarrollados por el proyecto *Educación en la diversidad* (<https://aulaintercultural.org/2008/03/24/el-mundo-de-dunia/>), que previamente había creado ya los *Libros de Nur*; incluye material en quince lenguas distintas.

3 Por ejemplo: Aguado Odina *et al.* (2005, 50-51); Mahía Casado y Medina Moral (2022, 38). Por supuesto, hay estadísticas más detalladas (por ejemplo, Statista 2024, disponible en <https://es.statista.com/estadisticas/509822/extranjeros-residentes-en-espana-origenarios-de-paises-africanos/>), pero en el caso del África subsahariana, saber de qué país viene una persona no equivale a saber qué lengua habla.

que ha de aprender el castellano o el catalán, si proviene del norte o del sur del Sáhara, o, en el caso de Asia, si es pakistaní o chino: las diferencias tipológicas de su lengua materna con respecto al castellano o a las lenguas romances en su conjunto no son las mismas, como no lo son las cuestiones culturales. Un marroquí o un rumano tienen muchos más puntos de contacto con el ámbito lingüístico y cultural mediterráneo que un hablante de wolof o un ruso, aunque tanto el marroquí como el wolof proceden de África, y el rumano y el ruso, de Europa del Este⁴. Para magrebíes o hablantes de lenguas románicas (portugués, rumano), el castellano será más accesible, y su integración más rápida, que en el caso del alumnado de otras procedencias. Dentro de las lenguas indoeuropeas, que se podrían suponer más cercanas a la tipología de las lenguas románicas, hay diferencias notables incluso entre aquellas estrechamente emparentadas, como las eslavas: en búlgaro no hay casos morfológicos (aunque conserva parcialmente el vocativo), y hay artículo (Sussex y Cubberley 2006, 226); el ruso, en cambio, como todas las lenguas eslavas, conserva un sistema de casos similar al del latín, y como esta lengua, carece de artículo (Sussex y Cubberley 2006, 230-235).

Hay distintos enfoques didácticos para la enseñanza de la competencia plurilingüe (Ivanova 2023, 18-24), que requieren de un uso dinámico de las lenguas (o variedades lingüísticas) y culturas presentes en el aula: el “enfoque intercultural”, la “didáctica integrada de las lenguas”, la “intercomprensión” y el “despertar de las lenguas”. Así, el objetivo central de la didáctica integrada de las lenguas es ayudar a los alumnos a relacionar las lenguas estudiadas entre sí en el marco del currículo académico para fomentar su aprendizaje; en el caso de la intercomprensión, se aprovechan los parecidos existentes entre dos o más lenguas en virtud de su parentesco. Por ejemplo, un hablante de castellano identificará instintivamente los parecidos de su lengua con el catalán o el gallego para avanzar más rápido en la comprensión de esa segunda lengua; así, el alumnado adquiere y refuerza estrategias de intercomprensión, tanto para entender como para hacerse entender. En el “despertar de las lenguas” se pretende que se integre en esta comparación con fines didácticos toda lengua con la que los alumnos tengan contacto, aunque no se pretenda aprenderla. El contraste de las lenguas que se estudian en clase con ejemplos de otras como el árabe, el chino o el ruso que aporten aquellos alumnos que las hablen puede esclarecer no solo cuál es la mecánica del análisis gramatical, sino servir a la obtención de competencias comunicativas e interculturales. Lo que queremos resaltar aquí es que todas estas modalidades de enseñanza-aprendizaje se basan, sobre todo, en mecanismos de comparación lingüística: los conocimientos sobre la propia lengua ayudan a la comprensión y aprendizaje de las estructuras lingüísticas ajenas.

4 Entre las lenguas de inmigración más habladas en España se cuentan, en un orden de importancia variable según las ciudades y regiones, el rumano, el árabe, tamazight y otras lenguas beréberes, el chino mandarín, el portugués, el búlgaro, el ruso, el ucraniano, el urdu y el punjabí; entre las subsaharianas, el mande, el fula, el wolof, el soninké y el fang. Se pueden ver González Riaño *et al.* (2010, 5-6) para Cataluña, y Navarro Sierra (2008, 253) para Aragón. Tras la crisis de 2008 cambió el patrón de procedencia: África ha superado a América del Sur como la región de la que llegan más estudiantes extranjeros (30% vs. 21% respectivamente), y los estudiantes procedentes de Asia han subido hasta el 10% en 2022 (Mahía Casado y Medina Moral 2022, 14).

Tomemos, por ejemplo, la propuesta de actividades para la didáctica integrada de las lenguas de Cicres, Ribot y Llach (2014), que se dirige a diversos niveles de primaria. Incluye la comparación de fonemas del catalán, castellano e inglés, ejercicios de morfología comparada en distintas lenguas románicas e inglés (palabras inventadas en un contexto lúdico con prefijos *des-*, *dis-*, *un-*), sintaxis (contraste del inglés frente al catalán y al castellano como lenguas *pro-drop*) y pragmática (sistemas de cortesía en catalán y castellano frente al *you* del inglés). Obviamente, el nivel de las actividades propuestas no es adecuado al bachillerato, pero da buenas pistas de cómo se configura la integración lingüística en la práctica de la enseñanza: la comparación entre lenguas obliga al ejercicio inductivo de establecer los patrones que rigen en todas las lenguas comparadas, lo cual incluye el autoanálisis de la propia lengua. En el otro extremo del ámbito educativo, Mas Álvarez (2012) partió de una metodología similar al AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) para la enseñanza en aulas universitarias con presencia de alumnado extranjero y multilingüe; además de permitir el uso de lenguas extranjeras como lenguas vehiculares de enseñanza de materias curriculares, se plantearon aspectos contrastivos en que cada estudiante aportaba su conocimiento lingüístico particular, lo cual supuso un indudable enriquecimiento en la ejemplificación de los fenómenos lingüísticos tratados en clase.

Frente a esta situación políglota que requiere una innovación en contenidos y métodos, los libros de texto, como hemos visto en el apartado anterior, favorecen los contenidos teóricos sobre variación lingüística e historia de la lengua, aunque al nivel esquemático que imponen el espacio y tiempo que se les dedica. En planes de estudio y manuales sigue presente la conocida clasificación de Coseriu (1981, 12)⁵: la lengua presenta variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas, a las que se añade la variación diacrónica que estudia la lingüística histórica.

La competencia plurilingüe que buscamos alcanzar va de la mano de la competencia intercultural y las competencias lingüística y comunicativa. La alusión al parentesco lingüístico, o a la mera existencia de otras lenguas el mundo fuera de las curriculares, salvo raras excepciones como el manual de Lengua de SM (2022) mencionado en el apartado anterior, se restringe al primer tema de los manuales de Cultura Clásica, Lengua latina y Lengua griega de Bachillerato. La alusión a la familia lingüística indoeuropea aparece como algo referente a la prehistoria de las lenguas clásicas, remoto y exótico, desvinculado automáticamente en la mente del estudiante de su realidad contemporánea, por más que el docente pueda insistir en que el castellano, el catalán, el gallego o el inglés son también lenguas indoeuropeas. Las lenguas románicas tienden a presentarse como una isla sin relación con el inglés o las lenguas eslavas. Esto no hace sino subrayar la necesidad de plantear objetivos curriculares transversales en

⁵ La fecha es engañosa; Coseriu (1981) se refiere en una nota que su teoría, con otra terminología, se remonta a 1961; *diatópico/sintópico* y *diastrático/sinstrático* los toma de Frydal (1951). Afortunadamente, los términos complementarios (variantes sintópicas, sinfáticas, sinstráticas) no han tenido éxito en la docencia de la lengua española.

todas las asignaturas vinculadas a una lengua (lenguas extranjeras, lenguas clásicas, lenguas cooficiales o regionales)⁶.

De hecho, la separación tajante entre sincronía y diacronía es una herramienta metodológica del estructuralismo que puede enmascarar la naturaleza histórica de toda lengua: cada enunciado, oral o escrito, por banal que sea, se produce en un momento y en un lugar dados y por ello mismo, la lengua se hace mediante el cambio y muere cuando deja de cambiar (Coseriu 1978, 14, 283). Separar la lengua de su historia en el aula implica afianzarse en una visión del hecho lingüístico que no facilita ni la competencia plurilingüe, ni el respeto por otras variantes lingüísticas a las que esté expuesto el alumnado, sean lenguas autonómicas, variantes dialectales o idiolectos surgidos en el proceso de aprendizaje de la lengua vehicular del aula como segunda lengua. Una lengua no es sino un conjunto de dialectos mutuamente comprensibles —a veces, no tanto— y, además, si se nos permite la simplificación conceptual, toda “lengua” ha sido un “dialecto” de otra, que quizá ya no existe o que, a lo sumo, pervive como lengua clásica (Moreno Cabrera 2000, 213; Bernárdez 2018, 54). En su evolución continua y no percibida por el hablante interactúan múltiples factores; ni existe la homogeneidad lingüística total —ni siquiera en las formas estandarizadas de una lengua—, ni ninguna lengua ha estado *siempre* aislada *por completo*; ni siquiera el euskera, permeado a lo largo de su historia de préstamos celtas, latinos y romances (incluso afijos gramaticales, como el sufijo de participio *-tu/-du* < latín *-tu(m)*, Michelena 1990, 233; Hualde y Ortiz de Urbina 2003, 197). En un panorama como el de España, en el que lengua regional y nacionalismo político van de la mano —y no es el único país de la Unión Europea en el que esto sucede—, es responsabilidad del lingüista, primero, y del docente de lengua en todos los niveles educativos, después, hacer comprender la idéntica dignidad de todas las lenguas, algo a lo que lingüistas como Bernárdez (2018, 119-121) y Moreno Cabrera (2000, 2006 *inter alia*) han dedicado un esfuerzo considerable.

A nuestro juicio, el estudio reflexivo de la variación intralingüística (diatópica, diastrática y diafásica) en el aula es el antídoto inicial contra los prejuicios lingüísticos; Moreno Cabrera (2000, 237-265) enumera nada menos que cien, que incluyen, por supuesto, el uso peyorativo de “dialecto” (también, Bernárdez 2018, 34), o la suposición de que hay lenguas más “primitivas” que otras. Ponemos el acento en “estudio reflexivo”. El objetivo no ha de ser el mero etiquetado de un enunciado oral o escrito como “culto”, “coloquial” o “jerga”, por poner un ejemplo; el alumno ha de aprehender la realidad lingüística de su entorno como algo variable, integrando en sus usos comunicativos la necesidad de emplear diversos niveles de la lengua según el entorno, y ha de aceptar y comprender aquellas variantes que se alejan de la suya propia. Pero esto solo es el primer paso. El conocimiento de la historia de la lengua y de los modos en que las lenguas se relacionan entre sí (préstamos, interferencias, parentesco lingüístico, etc.) es fundamental

⁶ El proyecto *PlurilingüEs* (<https://plurilingu.es/>), coordinado desde la Universidad de Zaragoza, plantea sus propias propuestas didácticas, orientadas a dar a conocer en todos los niveles de ESO y Bachillerato las diversas lenguas de la península (aragonés, asturiano, leonés, etc.), con un enfoque que enfatiza la convivencia entre todas las lenguas del Estado desde el respeto y la igualdad.

para entender la situación lingüística de la península, comprender en qué contextos históricos y sociopolíticos se han producido las valoraciones discriminatorias de diversas variedades lingüísticas (p. ej., caló, cheli, andaluz) y las valoraciones positivas de otras (castellano del norte peninsular como representativo del estándar), y finalmente, percibir la pervivencia de las mismas en la sociedad contemporánea.

Así pues, nunca hay que dejar fuera de foco la interrelación entre lo descriptivo y lo histórico: la variación diastrática y la diafásica observables a nivel sincrónico son la manifestación de cambios lingüísticos *in fieri*, que, si llegaran a cuajar en una zona geográfica determinada (barrio, ciudad, región más o menos amplia) como norma lingüística de un número grande de hablantes, podrían dar lugar a un cambio dialectal (variante diatópica). Un fenómeno de variación tan evidente para el estudiante como la pérdida o conservación de *d* intervocálica postónica, que él mismo puede observar directamente en el contraste entre la lengua escrita y la lengua hablada, pone de manifiesto una “nube” de fenómenos: hay diferencias dialectales (*-ado* > *-ao* es general, *-ido* > *-ío* es meridional), hay diferencias diastráticas (las formas sin *-d-* son coloquiales, las formas con *-d-* se esperan en contextos formales), y es un fenómeno documentado desde antiguo (comienza ya con la pérdida de *-d-* en las desinencias verbales desde el siglo xiv: lat. *amātis* > *amades* > *amáis*, Lapesa 1981, 273), que sigue variando con el tiempo (en las últimas décadas, el uso de variantes sin *-d-* en situaciones formales ha ganado terreno, al menos en la península). Finalmente, al fenómeno parecen limitarlo ciertos contextos morfológicos (*el dado* [el'daðo] *tiene seis caras* vs. *te lo he dado* [telqe'ðao]). La observación y la reflexión sobre un fenómeno tan común como este permitirá al alumnado comprender la relación entre variación lingüística y cambio histórico de la lengua, haciéndolo más flexible a las variantes de lengua ajenas. El estudio de la lingüística histórica ayudará a entender y apreciar la diversidad lingüística y cultural. Al conocer la historia de las lenguas y su relación con la cultura, los estudiantes pueden desarrollar una mayor comprensión y respeto por la diversidad lingüística y cultural.

La lingüística histórica es también de ayuda para la enseñanza de segundas lenguas, y hay propuestas didácticas de ELE que la incluyen de modo específico (Bravo Bosch 1994, Berta 2000, Mosquera Gende 1999)⁷; también las hay para la enseñanza de lingüística histórica en las aulas universitarias (Más Álvarez 2012, Pons Rodríguez 2015, Nevot Navarro y Castrillo de la Mata 2021). Pero, como veíamos más arriba, los enfoques dirigidos a la obtención de la competencia plurilingüe, como la didáctica integrada de las lenguas o el despertar de las lenguas se basan, ante todo, en la comparación contrastiva de las lenguas presentes en el aula; un excelente ejemplo de aplicación didáctica de la comparación contrastiva lo proporcionan Llop *et al.* (2020). En su trabajo se recogen distintas propuestas desde el punto de vista de la gramática comparada, incluidas en los libros de textos *Llengua Catalana i Literatura: Construïm* (Ed. Cruïlla), de 1º a 4º de ESO, y

7 Naturalmente, al tema de la variación lingüística en ELE se le ha dedicado una gran atención; sin pretensión alguna de exhaustividad, véase p. ej. Martínez Pérsico (2013), Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014), Rodius (2021).

se muestra una serie de ejercicios contrastivos en los que se comparan las diversas lenguas románicas, el inglés, el chino, el latín: entre otros ejercicios, el uso de *ser* y *estar* en las lenguas románicas, la presencia de sujeto en oraciones impersonales (*it rains, il pleut* vs. *chove, piove*), las oraciones de relativo en catalán, francés e inglés (contextos sintácticos de *que/qui* vs. *who/which/whom/that*), comparación de las preposiciones con el sistema de casos del euskera, o diferencias en las preposiciones de los complementos de régimen en catalán, castellano y francés (*insisteix a anar al cinema / insisteix que anem al cinema* vs. *insiste en ir / en que vayamos al cine* vs. *il insiste sur aller au cinéma / il insiste que nous allions au cinéma*), entre otros muchos. Se integran en el proyecto *Gramàtica comparada a l'aula*, que incluye hasta 33 lenguas, y tiene como objetivos potenciar en el alumnado la adhesión personal y colectiva y el respeto hacia todas las variantes lingüísticas y el conocimiento de las relaciones entre lenguas, poniendo el acento entre otras cosas en la noción de familia lingüística, sobre todo en lo referente a las lenguas románicas (Llop *et al.* 2020, 70-71).

La gramática comparada o contrastiva —que no ha de confundirse con la lingüística comparada o (histórico-)comparativa, ni con la comparación tipológica— es un recurso central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Fijarse en las diferencias y similitudes entre la propia lengua y la lengua que se estudia es un mecanismo necesario al aprender otro idioma —aunque en absoluto intuitivo, véase en Moreno Cabrera (2015, 81)—, que puede conducir a una competencia plurilingüe si se integran diversas lenguas en la comparación, y se aplican procesos de reflexión gramatical, como en el mencionado ejemplo de Llop *et al.* (2020). Andrés Díaz (2013) ha llevado a cabo la comparación contrastiva de todas las lenguas peninsulares, y es interesante su reflexión sobre la necesidad de distinguir entre el aspecto sociocultural del lenguaje (que lleva a definir “lengua” como un “dialecto con ejército”), y el aspecto puramente lingüístico (Andrés Díaz 2013, 17). Cuando la comparación de lenguas se restringe a lo estrictamente lingüístico, y se centra en las similitudes, hablamos de tipología lingüística. Este método de comparación tiene como meta la búsqueda de universales lingüísticos, es decir, de rasgos que están presentes en todas las lenguas del mundo y, sobre todo, de universales implicativos: aquellos rasgos que se dan cuando está presente otro (Comrie 1981). Esto último es mucho más relevante para la comprensión de las estructuras lingüísticas, y de hecho hay varias propuestas para el uso de parámetros implicativos como el orden de constituyentes de la oración (Sujeto - Objeto - Verbo vs. Sujeto - Verbo - Objeto), como las de Gallego Martí (2018) y Moreno Cabrera (2015), quien proporciona abundante información al docente de ELE sobre los rasgos tipológicos en obras como Moreno Cabrera (2010), con información contrastiva de las diferencias entre el español y diversas lenguas (inglés, francés, italiano y alemán entre las más conocidas, pero también chino, árabe, japonés, turco, ruso, búlgaro y georgiano) o Moreno Cabrera (2014), específicamente sobre el chino.

De un modo similar, la lingüística histórico-comparativa facilita el aprendizaje de lenguas relacionadas; algo que también aplican a ELE Mosquera Gende (1999) y el citado Gallego Martí (2018). Como es sabido, las similitudes

que existen entre las lenguas románicas, observables a simple vista, se deben a que su origen común, el latín, está muy próximo. Pero también el inglés pertenece a la misma familia, y dado que los parecidos entre lenguas emparentadas son *sistemáticos*, la sistematicidad se puede emplear a muy diversos niveles; desde la adquisición de vocabulario (si *kin* está emparentado con *gens* ‘gente’, *knee* lo está con *genu* en *genu(flexión)*, *know* con (*g*) *nōsco*, (*g*) *nōvī* ‘conocer’ en *i-gno-rar* y, si *who* refleja el latín *quod*, *whale* se relaciona con *squalus* ‘escualo’) al reconocimiento de raíces comunes por alejadas que parezcan (urdu گرم *garm* ‘caliente’ está emparentado con inglés *warm*, griego θερμός *thermós* y latín *formus*; ruso брат *brat*, сестра *sestrá* ‘hermano, hermana’ con *frāter*, *sorōr* y *brother*, *sister*; el urdu بھائی *bhāī* ‘hermano’ conserva al menos el fonema inicial). Dada la regularidad de las leyes fonéticas, como la que se percibe en las correspondencias que se reflejan en los ejemplos mencionados entre inglés *k* y latín *g*, inglés *wh* y latín *qu*, un resultado indirecto de este tipo de comparaciones léxicas, tanto entre lenguas indoeuropeas en general como entre lenguas románicas, es que pueden dar lugar a la adquisición de la noción de fonema, y un desarrollo de la competencia lógico-matemática.

Más importante que situar lenguas indoeuropeas antiguas en un mapa o conocer los resultados de la reconstrucción de la protolengua (lo que respondería al contenido teórico), es tener presente que el método histórico-comparativo convirtió la lingüística en una ciencia empírica a lo largo del s. xix, algo que es bueno subrayar para desmontar las supuestas diferencias epistemológicas entre “ciencias” y “letras” (Agud Aparicio 2012-2014). La existencia de fonemas hipotéticos reconstruidos para la protolengua y algunas fases intermedias, como **h2* para el protoindoeuropeo o **gw* para el protogriego —la mera representación gráfica de **h2* delata el carácter algebraico de estos reestructos—, quedó demostrada cuando el desciframiento de lenguas del pasado les dio realidad histórica: **h2* se conserva, en parte, en el hitita *h*; **gw* aparece en el micénico como *qo-u-ko-ro* /*gwoukólos*/, gr. clásico βουκόλος *boukólos* ‘vaquero, pastor’, fuente del castellano *bucólico*. Por cierto, el segmento /*gwou-*/ ‘vaca’, está también relacionado con el inglés *cow*, latín *bōs*, *bovis*, urdu گائے *gāē*, y el búlgaro говедо *govédo* ‘ganado’; la cría de vacas era algo importante para nuestros ancestros indoeuropeos. La reconstrucción de una protolengua y las cuestiones acerca de cómo vivieron sus hablantes no es algo menos científico que la reconstrucción del esqueleto de un dinosaurio y las inferencias acerca de su comportamiento en la caza y la puesta de huevos.

La exposición del método histórico-comparativo en el aula de secundaria cubre, pues, diversos objetivos. En primer lugar, de la comparación se extrae información lingüística relevante para el aprendizaje de las lenguas que el alumnado maneja y permite poner en relación etimológica, siquiera de forma aproximada, elementos del léxico. Además, la información sobre la existencia de protolenguas lleva a comprender la relación histórica existente con lenguas y culturas distantes. Si la comparación se aplica a las lenguas románicas, ayudará a relativizar la distinción entre lengua y dialecto y a distanciarse de los prejuicios y barreras políticas que esas denominaciones implican. Con un fin similar es posible ampliar la información al respecto,

dependiendo de qué lenguas estén presentes en el aula a través de sus hablantes; el pedigrí indoeuropeo que poseen las lenguas románicas, el inglés o el griego no las hace mejores que el resto de las lenguas humanas, que también pertenecen a sus respectivas familias lingüísticas, con sus respectivas protolenguas reconstruidas por lingüistas no menos sabios y minuciosos que los neogramáticos del s. xix. El hecho de que euskera sea una lengua “aislada” (como el sumerio o el burušaski entre otras muchas), puede tomarse si se quiere como un timbre de gloria, pero más bien es una muestra de los límites de la ciencia: simplemente, no se ha llegado a definir su parentesco con otras lenguas mediante el método histórico-comparativo, ni con candidatos probables (como la lengua ibérica), ni con posibilidades altamente hipotéticas como la que menciona Bernárdez (2018, 98-99). Así, el árabe pertenece a la familia semítica, con hermanas tan ilustres como el hebreo bíblico, el arameo —la lengua de Jesús, y de los poseídos por el demonio en algunas películas de terror— o el acadio, la lengua de Babilonia y Asiria. A su vez, la familia semítica está integrada en la macrofamilia (o *filum*) afroasiática, a la que pertenecen las lenguas beréberes y el egipcio antiguo; y muchas lenguas del África subsahariana se integran en la macrofamilia Níger-Congo. En la tabla 1 hemos reunido los datos de las lenguas que pueden encontrarse hoy en día en las aulas de Secundaria, incluyendo junto con las lenguas oficiales y las lenguas del currículum las principales lenguas de inmigración.

De cara a la competencia plurilingüe, un último objetivo que cubre la lingüística histórica, la comparación tipológica y el método histórico-comparativo es despertar el interés por otras lenguas, escrituras y culturas, incluidas las fases antiguas de su propia lengua. No hay que prescindir del interés y que provoca, al menos en parte del alumnado, hechos como los que venimos comentando, ajenos hasta ahora al currículum de Secundaria, pero llamativos y sugerentes. No en vano, de un tiempo a esta parte series y películas suelen mostrar un alto grado de variación y realismo lingüístico, desde universos fantásticos en los que se usan diversas lenguas inventadas, de sorprendente complejidad, hasta comedias o *thrillers* policíacos en los que se reflejan acentos regionales o se caracteriza a los personajes por sus variantes diastráticas.

Familia	Subgrupo	Lenguas en el aula	Otras
Lenguas ⁸ indoeuropeas	Lenguas itálicas: Latín > Lenguas romances	Castellano Catalán Gallego Portugués Francés <i>Rumano</i>	Italiano
	Griego	Griego clásico [G]	Griego moderno
	Lenguas germánicas	Inglés Alemán	
	Lenguas eslavas	<i>Ruso</i> [Ci] <i>Ucraniano</i> [Ci] <i>Búlgaro</i> [Ci] Serbocroata Polaco	Checo
	Lenguas bálticas	Lituano	
	Lenguas indoiránias	<i>Urdu-Hindi</i> ⁹ [D] Punyabí [A]	Sánscrito
Lenguas sino-tibetanas		<i>Chino mandarín</i> [Ch]	
Lenguas afroasiáticas	Lenguas semíticas	Árabe clásico [A] > Dialectos árabes modernos (<i>marroquí, hassaniya, egipcio, sirio...</i>) [A]	Hebreo Acadio
	Lenguas beréberes	Tamazight [A>L][nT]	Tuareg
	Lenguas cusíticas	Somalí	
	Lenguas chádicas	Hausa [A>L]	
Lenguas níger-congolesas	Lenguas atlánticas	Wolof Fula(ni) (o peul) [A/L]	
	Lenguas mandé	Soninké	
	Lenguas bantúes	Fang (o pamue)	Swahili, xhosa
	Lenguas Benue-Congo	Yoruba	
Aislada		Euskera	

Tabla 1. Clasificación por familias lingüísticas de las lenguas presentes en las aulas. En negrita, lenguas impartidas. En versales, lenguas en las que se imparte docencia. En cursiva, las lenguas de inmigración con mayor número de hablantes. Entre corchetes, las escrituras distintas del alfabeto latino: A = árabe, A>L = alfabeto árabe sustituido por alfabeto latino, A/L = uso de ambas escrituras, Ch = chino, Ci = cirílico, D = devanāgarī, [nT] = neotifinagh.

Nadie puede apreciar aquello que no conoce; estimular la curiosidad del alumnado acerca de la variedad de las lenguas del mundo, o sobre el desciframiento de lenguas y escrituras de la antigüedad son vías para fomentar la competencia plurilingüe y la intercultural. Como hemos visto, la gramática contrastiva es un recurso habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán) y se está integrando en la enseñanza de las lenguas autonómicas (Llop 2020). En el otro platillo de la balanza, la relación histórica entre lenguas de una misma familia es algo que aparece en el temario de las asignaturas de Latín, Griego y Cultura clásica; así, Villayandre Llamazares (2018) va dirigida a alumnos de diversos cursos (de 3^a de ESO a 1^o de Bachillerato), para las asignaturas de Lengua castellana y

8 Utilizamos el término “lenguas” para evitar otros más conflictivos (Andrés Díaz 2013,14). La agrupación de las lenguas africanas ha sufrido varias remodelaciones recientes (Brown-Ogilvie 2008, 137, 150-151, 694-697, 768-772). B. J. Blake, apud Brown-Ogilvie (2008, 253) incluye las lenguas bantúes dentro de las Benue-Congo.

9 El hindi y el urdu son dos variantes de la misma lengua; el hindi se habla en la India, el urdu en Pakistán, de donde proviene la mayor parte de los inmigrantes.

literatura, Cultura Clásica y Latín¹⁰. En efecto, toda propuesta didáctica que busque seriamente fomentar las competencias plurilingüe e intercultural ha de ser necesariamente transversal y ha de integrar al profesorado de los distintos departamentos, como lengua castellana y literatura, latín y griego, francés, inglés o alemán. Un posible mecanismo sería hacer coincidir temporalmente la impartición de determinados contenidos lingüísticos en todas estas lenguas y dedicar una sesión por asignatura al trabajo plurilingüe.

4. Propuesta de actividades: Situación de aprendizaje *La escuela de Babel*

Debido a la extensión que ocupan las actividades y los anexos, es preciso que el lector acceda al siguiente enlace para descargar la situación de aprendizaje (*Secuencia didáctica anexa a Cómo apreciar la diversidad lingüística y no aburrirse en el intento: la enseñanza de la variación desde una metodología reflexiva - lingbuzz/008486*). A continuación describiremos sus características básicas:

- 1) *La escuela de Babel* es una situación de aprendizaje destinada a estudiantes de 1.º de Bachillerato (16-17 años). Está integrada por nueve actividades, y la mayoría de ellas incluye distintos subepígrafes y remite a otras fuentes (para “saber más”). La ejecución de las 8 primeras actividades en el aula —la última es un proyecto— conllevaría aproximadamente, según la opinión de un profesor de instituto, doce sesiones de clase como mínimo. Es preciso aclarar, por tanto, que las actividades se pueden realizar de manera independiente y presentan diversos grados de dificultad, de manera que el profesorado deberá realizar la selección y adaptaciones que considere adecuadas para su alumnado.
- 2) Las actividades, en su conjunto, presuponen la adquisición y asimilación de los conceptos básicos de análisis gramatical propios de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, cabe precisar que las actividades no tienen como objetivo prioritario la adquisición de conceptos teóricos, sino el desarrollo de competencias como la capacidad de resolver problemas mediante la observación y el razonamiento, o de relacionar conceptos lingüísticos con situaciones comunicativas reales.
- 3) Las cinco primeras actividades ponen el foco en el desarrollo de la Competencia Plurilingüe y de la reflexión interlingüística mediante la comparación de lenguas. Dado que el estudiante no está familiarizado con la realización de este tipo de actividades, es aconsejable que todas ellas se realicen en clase por pequeños grupos, a modo de “retos de aprendizaje”.
- 4) La actividad número 1, denominada “Clave de acceso” enfrenta al estudiante al reto de descifrar una inscripción (real) en la lengua hitita, para lo que se proporcionan diferentes pistas (ni más ni menos que la relación real existente entre las palabras de la inscripción y las

¹⁰ No queremos dejar de reseñar aquí una experiencia que tuvo lugar en el programa de Bachillerato de Investigación y Excelencia en Idiomas de IES Lucía de Medrano de Salamanca (España), en el que alumnos con tutores de varias áreas del instituto (inglés, clásicas, historia...) y un tutor de la universidad redactan un trabajo monográfico y lo presentan en público en inglés u otra lengua extranjera. En el caso citado (curso 2023-2024) una alumna llevó a cabo un trabajo comparando el resultado de las labiovelares indoeuropeas (*kw, *gw, *ghw) en latín, griego e inglés con un resultado brillante.

lenguas que conoce). Los estudiantes tienen que identificar las similitudes entre el hitita y el inglés o el latín e inferir el significado en la lengua desconocida para descifrar la inscripción.

- 5) La actividad número 2, denominada “El menú”, ubica al alumno en el contexto del comedor imaginario de Babel. Se le proponen diversas acciones (clasificar los alimentos, hacer un menú) destinadas al trabajo con el préstamo léxico, un tema clásico de la variación. La única diferencia con las propuestas tradicionales es que la muestra de palabras es mayor y menos tópica.
- 6) La actividad número 3, denominada “Todo queda en familia”, pretende introducir al alumnado en la diversidad de familias lingüísticas, y en los parecidos formales que implica la pertenencia de una lengua a la misma familia. Se le presenta, en primer lugar, una tabla con la misma palabra en diferentes lenguas, que falta en una de las columnas. El alumno tendrá que responder a las preguntas que se le plantean e intentar rellenar las palabras que faltan (porque las conoce, deduce la forma correcta o las localiza en Internet). En la segunda parte, que implica un esfuerzo de deducción equiparable al que sí se le exige al alumno en las asignaturas de ciencias, pero no tradicionalmente en nuestras clases, tiene que ser capaz de averiguar la regularidad que subyace a las equivalencias fonéticas entre los sonidos de las mismas palabras en distintas lenguas. La tercera parte, mucho más sencilla, persigue que el alumno sea consciente de cómo parte del léxico español preserva raíces semejantes a las de las palabras del ejercicio.
- 7) La actividad número 4, denominada “La sala de romances”, presenta una tabla con las mismas cinco palabras transcritas en un total de ocho lenguas romances. Se le ofrece, asimismo, un listado de los puntos de divergencia fonética respecto al latín, un contenido teórico habitual en los libros de texto de Bachillerato, pero que en la actividad propuesta se tiene que utilizar para resolver la evolución real de ciertas palabras.
- 8) La actividad número 5, denominada “Taller de sintagmas”, pretende incidir en el plano morfosintáctico de la variación. Para ello, se le propone al estudiante que analice cómo aspectos concretos de la gramática (el género, el número, el caso, la determinación) se manifiestan de manera diferente en las lenguas (morfemas, preposiciones, artículos). Nuevamente, se proporcionan tablas con sintagmas equivalentes en español, inglés, rumano, árabe, euskera, ruso, latín y wolof. Esta actividad requiere del estudiante concentración y capacidad analítica, pues tiene que emparejar lenguas que marcan el contenido de la misma manera y responder a una serie de preguntas de reflexión gramatical sobre el género en palabras españolas.
- 9) Las propuestas que siguen trabajan aspectos relacionados con las variedades del español. Se trata, por tanto, de actividades mucho más sencillas que las anteriores, que solo pretenden conseguir que el estudiante adquiera los contenidos de la materia de una manera amena y contextualizada en un entorno reconocible. Para ello, se incluyen contenidos audiovisuales.
- 10) La actividad 6, denominada “Recursos humanos”, pide al estudiante que deduzca, entre cuatro opciones de respuesta, la persona que va a ser contratada en la escuela de Babel para diferentes puestos de tra-

bajo en función de cómo habla. El alumno tendrá que ver cinco vídeos con diferentes personas y analizar el vocabulario que usan, el registro, etcétera. Es una actividad que busca, fundamentalmente, identificar los estereotipos lingüísticos y los rasgos diastráticos y diafásicos.

- 11) La actividad 7, denominada “¿De dónde viene el profesor de gimnasia?” proporciona, nuevamente, vídeos, pero en esta ocasión de diferentes deportistas que han sido seleccionados porque presentan rasgos geolectales muy marcados. Los estudiantes tendrán que identificar dicha variedad, aplicando la teoría que les aparece en su libro u otras fuentes.
- 12) La actividad 8, “Prueba de idiomas”, presenta al estudiante muestras reales de interlengua, es decir, del español hablado por personas que lo están adquiriendo como una segunda lengua. La actividad persigue que el estudiante pueda asimilar de manera práctica la idea de transferencia lingüística, de manera que pueda identificar y comprender las características del español hablado por hablantes no nativos, lo que podrá servir como prevención de ciertos juicios peyorativos.
- 13) La última actividad, denominada “El paisaje lingüístico de Babel”, consiste en la elaboración de un proyecto, en el que se propone a los alumnos que imaginen cómo sería el paisaje lingüístico de la ciudad de Babel, esto es, qué lenguas estarían presentes en el entorno urbano, dividiendo la ciudad en diferentes barrios en función de las personas que habitan en ellos, las lenguas que hablan, el tipo de comercios que hay en sus calles, etcétera. Lo que se pretende es trasladar, de una manera muy básica, los parámetros de observación de la variación que se llevan a cabo en los estudios reales de Paisaje Lingüístico. Se proporciona un guión que puede orientar al estudiante para diseñar su paisaje (que podrá plasmar en el dibujo de un mapa, por ejemplo) y una referencia bibliográfica que será de ayuda para el profesor que desee implementar esta actividad.

5. Conclusiones

Generalmente, todos los agentes educativos coinciden en la importancia de que la instrucción que reciben los estudiantes, también en relación con la diversidad lingüística, sea “competencial” y, a pesar de que no hay acuerdo a la hora de delimitar el alcance exacto de esa palabra, se entienden sus implicaciones: se persiguen aprendizajes duraderos y significativos, que preparen al estudiante para situaciones reales de contacto con hablantes de diferentes lenguas y variedades, como las que ya experimenta en su día a día. En este artículo, nuestro objetivo ha sido proporcionar al lector una serie de orientaciones teóricas y metodológicas para ayudarlo a abordar de una manera más afín a las expectativas curriculares unos contenidos que, tradicionalmente, se abordan de una manera demasiado teórica y ceñida al texto escrito. En la situación de aprendizaje, hemos querido mostrar que el trabajo de la Competencia Plurilingüe y la reflexión interlingüística se puede canalizar con la metodología clásica de tipo histórico-comparativo y ejercicios habituales en la enseñanza de español para extranjeros. Ahora que ya sabemos que la Babel real siempre hubo de ser la políglota, no tiene sentido que la clase de lengua sea la torre en la que recluimos a los estudiantes frente a la diversidad de ahí fuera.

Bibliografía

- » Aguado Odina, Teresa; Grañeras Pastrana, Monserrat; Pérez Collera, Artur et al. 2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España - libreria.educacion.gob.es* [01/06/2024].
- » Agud Aparicio, Ana. 2012-2014. “La cientificidad en la lingüística y el papel histórico de la lingüística indoeuropea: alegato para tiempos difíciles”. *Faventia* 34-36: 15-30.
- » Andión Herrero, M.ª Antonieta. 2009. “La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes”. En *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Editado por A. Barrientos et al. *LA VARIEDAD DEL PROFESOR FRENTE AL MODELO DE ENSEÑANZA: CONVERGENCIAS, DIVERGENCIAS Y ACTITUDES*.
- » Andión Herrero, María Antonieta y Celia Casado Fresnillo. 2014. *Variación y variedad aplicadas a E-LE/L2* (ebook). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- » Andrés Díaz, Ramón de. 2013. *Gramática comparada de las lenguas ibéricas*. Gijón: Trea.
- » Arroyo González, María José e Ignacio Berzosa Ramos. 2018. “Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso”. *Revista de Educación* 379: 192-215. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367.
- » Bernárdez, Enrique. 2018. *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- » Berta, József Tibor. 2000. “La diacronía en la enseñanza de E/LE”. En *Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*, Editado por María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda y Tomás Eduardo Jiménez Juliá, 339-344. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones Universidade Santiago de Compostela.
- » Borrego Nieto, Julio. Recio, Álvaro y Carmela Tomé. 2021. “Variación y cambio en el español actual”. En *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas*, editado por V. J. Marcet Rodríguez, C. V. Álvarez-Rosa y M. Nevot Navarro, 15-29. Prensas de la Universidad de Salamanca.
- » Bosque, Ignacio. 1994. “La enseñanza de la gramática”. *Actas IV congreso de ASELE. La enseñanza de la gramática (ii)* [10/10/2024].
- » Bosque, Ignacio. 2018. “¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?” *Universidad de la Habana* 285: 8-24.
- » Bravo Bosch, María Cristina. 1994. “Introducción a la historia de la lengua en la clase de gramática”. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, editado por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, 391-398. Madrid: ASELE. *Introducción a la historia de la lengua en la clase de gramática* [01/06/2024].
- » Brown, Keith y Sarah Ogilvie (eds.). 2008. *A Concise Encyclopaedia of Languages of the World*, Oxford: Elsevier.
- » Cenoz, Jasone. 2011. “El plurilingüismo en el contexto escolar: diversidad lingüística, competencia plurilingüe y tipología”. En *Aprender en una otra lengua. Learning through another language. Aprender en otra lengua*, editado por C. Escobar Urmeneta y L. Nussbaum Capdevila, 17-34. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- » Cicres, Jordi, Ribot, Maria-Dolors de; y Silvia Llach. 2014. “Didáctica integrada de lenguas: una propuesta de actividades”. *Tréma: Revue Internationale en Sciences de*

L'éducation et Didactique 42: 66-75. *Didáctica integrada de lenguas : una propuesta de actividades* [09/06/2024].

- » Comrie, Bernard. 1981. *Universales del lenguaje y tipología lingüística* [Biblioteca Románica Hispánica, estudios y ensayos 365]. Madrid: Gredos.
- » Coseriu, Eugenio. 1978. *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico* [Biblioteca Románica Hispánica, estudios y ensayos 193]. Madrid: Gredos.
- » Coseriu, Eugenio. 1981. "Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología". *Lingüística Española Actual* III: 1-32.
- » Fernández López, M.ª del Carmen. 2017. "Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares". En *Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español. Actas del III Congreso Internacional SICELE (Alcalá de Henares, 2016)*, Instituto Cervantes. *Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares* [04/06/2024].
- » Frydal, Leiv. 1951. "Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue". *NTS (Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap)* 16: 240-257.
- » Gallego Martí, Carlos. 2018. "Hablamos la misma lengua (o no): tipologías lingüísticas y universales en la clase de E/LE". *Foro de Profesores de E/LE* 14: 89-98.
- » González Riaño, Xosé Antón, Armesto, Xandru; Louzao, María; Nòria, Montse y M.ª Josep Valls. 2021. "Estudio sobre la competencia lingüística del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria inmigrante en Cataluña". *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021: Educación intercultural bilingüe. Buenos Aires, 13-15 de Septiembre 2010. Estudio sobre la competencia lingüística del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria inmigrante en Cataluña*.
- » Grañeras, Montserrat, Vázquez, Elena, Parra, Antonia, Rodríguez, Fátima, Madrigal, Ana y Patricia Vale. 2007. "La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas". *Revista de educación* 343: 3: 149-174.
- » Hernández Muñoz, Natividad, Muñoz Basols, Javier, y Carlos Soler Montes. 2022. *La diversidad del español y su enseñanza*. London: Routledge.
- » Hualde, José Ignacio y Jon Ortiz de Urbina (eds.). 2003. *A Grammar of Basque*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- » Ivanova, Olga. 2023. *Plurilingüismo e interculturalidad. Bases para la aplicación del enfoque plurilingüe en la enseñanza secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- » Lapesa, Rafael. 1981. *Historia de la lengua española*. Biblioteca Románica Hispánica, manuales 45. Madrid: Gredos.
- » Llop, Ares; Paradís, Anna y Anna Pineda. 2020. "Gramàtica comparada a l'aula. Una proposta per als llibres de text". *ReGrOC (Revista de Gramàtica Orientada a las Competencias)* 2/1: 67-88. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.43>.
- » López García, Ángel. 2010. *Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- » Mahía Casado, Ramón y Eva Medina Moral. 2022. *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones / Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. *Informe sobre la Integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español* [11.06.2024].
- » Marqueta, Bárbara. 2022. El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato. *Tejuelo* 26: 151-182.

- » Martínez Pérsico, Marisa. 2013. “Las variedades lingüísticas en la clase de ELE. Propuestas didácticas”. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania* 5/3: 185-194. *Mediterráneo nº 5. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania. Junio de 2013. Volumen III: Talleres Roma - Jornadas Milán - libreria.educacion.gob.es.*
- » Mas Álvarez, Inmaculada. 2012. “Enseñar *Historia de la lingüística española* en aulas multilingües y multiculturales”. En *FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011*, Biblioteca virtual redELE., n.º especial.
- » Michelena, Luis. 1990. *Fonética histórica vasca [Anejos del Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo». IV]*. Donostia / San Sebastián: Diputación foral de Guipúzcoa.
- » Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2000. *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- » Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2006. *De Babel a Pentecostés: Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- » Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2010. *Spanish is different*. Madrid: Castalia.
- » Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2014. “Chino para profesores de español”. *Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas. Monográficos de SinoELE*, 10: 213-223. *Chino para profesores de español* [13/06/2024].
- » Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2015. “¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?”. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, editado por Yuko Morimoto, María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez, 77-86. Madrid: ASELE. *¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?* [01/06/2024].
- » Moreno Fernández, Francisco. 2020. *Variedades de la lengua española*. London: Routledge.
- » Mosquera Gende, Ingrid. 1999. “La importancia de las lenguas muertas en la enseñanza de una lengua a extranjeros”. En *Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*, Editado por María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda y Tomás Eduardo Jiménez Juliá, 309-316. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones Universidade Santiago de Compostela.
- » Navarro Sierra, José Luis. 2008. “Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón”. *Dosieres segundas lenguas e Inmigración*, 7.
- » Nevot Navarro, Manuel e Isaac Castrillo de la Mata. 2021. “La variación diacrónica en el aula: una propuesta de enseñanza”. En *La variación en español y su enseñanza: reflexiones y propuestas didácticas*, Editado por Vicente José Marcet Rodríguez, Carmen Vanesa Álvarez Rosa y Manuel Nevot Navarro, 63-76. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- » Niedt, Greg y Corinne A. Seals, (eds.). 2020. *Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom*. London: Bloomsbury.
- » Ortiz Jiménez, Macarena. 2019. “Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales”. *Journal of Spanish Language Teaching* 6(2). DOI: 10.1080/23247797.2019.1668634
- » Pons Rodríguez, Lola. 2015. “Procesos y métodos innovadores para la docencia de historia de la lengua”. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)* 4: 136-149.
- » RAE y ASALE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- » Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. [BOE-A-2015-37 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.](#)
- » Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato. [BOE-A-2004-2972 Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato.](#)
- » Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. [BOE-A-1992-23406 Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato.](#)
- » Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato. [BOE-A-2022-5521 Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.](#)
- » Rodius, Marc. 2021. “Variedades del español y variación gramatical en el aula de E/LE: ¿qué enseñar y cómo hacerlo?”. En *La variación en español y su enseñanza: reflexiones y propuestas didácticas*, Editado por Vicente José Marcet Rodríguez, Carmen Vanesa Álvarez Rosa y Manuel Nevot Navarro, 115-131. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- » Salazar Caro, Aura y Alder Luis Pérez. 2023. Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas, *Signos* 56 (111): 127-149.
- » Sussex, Roland y Paul Cubberley. 2006. *The Slavic Languages (Cambridge Language Surveys)*. Cambridge University Press.
- » Vergara Wilson, Damian y Diego Pascual y Cabo. 2019. “Linguistic diversity and student voice: the case of Spanish as a heritage language”. *Journal of Spanish language teaching* 6(2): 170–181. doi:10.1080/23247797.2019.1681639.
- » Villayandre Llamazares, Milka. 2018. “Propuesta didáctica 01 (profesor). El leonés, una lengua indoeuropea”. *Materiales didácticos de la Cátedra de Estudios Leoneses de la ULE (CELe). PROPUESTA DIDÁCTICA 01 (PROFESOR). EL LEONÉS, UNA LENGUA INDOEUROPEA* [03/06/2024].
- » VV. AA. 2022. *Lengua Castellana y Literatura de 1.º de Bachillerato*. Serie Síntesis. Santillana.
- » VV. AA. 2022. *Lengua Castellana y Literatura de 1º Bachillerato. Libro del estudiante*. GENiOX PRO. Oxford.
- » VV. AA. 2023. *Lengua Castellana y Literatura de 4.º ESO. Revuela*. SM.